Vol. 12, No 1, Spring & Summer 2022 ISSN(Print): 2251-6344 ISSN(Online): 2538-4112

Library and Information Science Research

https://Infosci.um.ac.ir

Research Article DOI: 10.22067/infosci.2021.69594.1020

A Meta-Synthesis of the Components of Students' Critical Literacy

Ali Javanmard[1], Maryam Shafiei Sarvestani[2], Mehdi Mohamadi[3], Jafar Jahani[4]

Recived: 31/03/2021 Accepted: 24/07/2021

Abstract

Introduction: Critical literacy of students with the production and modernization of knowledge and validity of knowledge claims to accurately evaluate texts (print-digital) in the age of information and communication technology. Therefore, the aim of this study was to identify the components of students' critical literacy in higher education.

Methodology: The design of this research is a qualitative synthesis research of the type of Translation meta-synthesis.The statistical population of the study includes qualitative and mixed method scientific research articles published in prestigious journals in the field of critical literacy between 2010 to 2021 and 1389 to 1399.This research has been done using the six-step method of Sandlowski and Barroso.In the first step, after selecting the meta-synthesis team, the research question was set to discover the components of students' critical literacy in higher education and the criteria for including articles were identified. In the second step, a systematic search of resources in Latin databases was performed. In the third step, the quality of the articles was evaluated and finally, according to the exclusion criteria, 51 original articles were selected. In the fourth step, the basic themes were extracted by the technique of Classification the findings and the technique of Meta-summery. Validation of findings was also done with validation and transferability techniques.

Findings: By performing the fifth step of the six-step process of Sandlowski and Barroso, i.e. combining and presenting the findings, 37 basic themes were extracted, in 13 themes of the first level organizer and 4 organizers of the second level (knowledge, skill, attitude and social) as components of students' critical literacy were categorized.Finally, all the mentioned topics were presented in the form of the comprehensive theme of students' critical literacy. In the sixth step, the findings were validated.

Conclusion: After conducting the meta-synthesisresearch steps, the four components were described and finally the critical literacy framework was introduced as a social competence of students that can be the headline of curriculum policy makers at the university level during curriculum design.

Keywords: Critical literacy, Critical literacy components, Social competence, Higher education, Meta-synthesis method

Citation: Javanmard, A., Shafiee sarvestani, M., Mohammadi, M., Jahani, J. (2022). A Meta-Synthesis of the Components of Students' Critical Literacy. Library and Information Science Research, (), 121-141. doi: 10.22067/infosci.2021.69594.1020

1. PhD student in Curriculum Studies, Shiraz University
2. Assistant Professor, Department of Educational Management and Planning, Shiraz University, Iran. (Corresponding Author), Email: maryam.shafiei@gmail.com
3. Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Shiraz University, Iran.
4. Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Shiraz University, Iran.

پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی

https://infosci.um.ac.ir

مقاله پژوهشی	DOI: 10.22067/infosci.2021.69594.1020	دسترسی آزاد

مطالعه فراترکیب مؤلفه‌های سواد انتقادی دانشجویان

علی جوانمرد[۱]، مریم شفیعی سروستانی[۲]، مهدی محمدی[۳]، جعفر جهانی[۴]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۲

چکیده

هدف: سواد انتقادی دانشجویان با تولید و نوسازی دانش و اعتبار ادعاهای دانش به ارزیابی دقیق متون (چاپی ـ دیجیتالی) در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌پردازد؛ بر این اساس هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های سواد انتقادی دانشجویان در آموزش عالی بوده است.

روش‌شناسی: طرح این پژوهش سنتزپژوهی کیفی، از نوع فراترکیب تبدیلی است. جامعه آماری پژوهش، دربرگیرنده مقاله‌های علمی پژوهشی کیفی و ترکیبی چاپ‌شده در مجلات معتبر در زمینه سواد انتقادی بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ و ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۹ می‌باشد. این پژوهش با استفاده از روش شش مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو انجام شده است. در گام اول و پس از انتخاب تیم فراترکیب، سؤال پژوهش برای کشف مؤلفه‌های سواد انتقادی دانشجویان در آموزش عالی تنظیم و معیارهای شمول مقاله‌ها مشخص شدند. در گام دوم، به جستجوی نظام‌مند منابع در پایگاه‌های اطلاعاتی انگلیسی و فارسی پرداخته شد. در گام سوم ارزیابی کیفیت مقاله‌ها انجام و در نهایت با توجه به معیار خروج ۵۱ مقاله اصیل انتخاب شدند. در گام چهارم با تکنیک دسته‌بندی یافته‌ها و تکنیک کمی فراچکیده‌نویسی، مضامین پایه استخراج شدند. اعتباریابی یافته‌ها نیز با تکنیک‌های اعتبارپذیری و انتقال‌پذیری صورت گرفت.

یافته‌ها: با اجرای گام پنجم از فرایند شش مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو یعنی ترکیب و ارائه یافته‌ها، ۳۷ مضمون پایه استخراج‌شده، در ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده سطح اول و ۴ مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم (دانشی، مهارتی، نگرشی و اجتماعی) به‌عنوان مؤلفه‌های سواد انتقادی دانشجویان، دسته‌بندی شدند. در نهایت تمامی مضامین مذکور در قالب مضمون فراگیر سواد انتقادی دانشجویان ارائه شدند. در گام ششم اعتباریابی یافته‌ها انجام شد.

نتیجه‌گیری: پس از انجام مراحل پژوهش فراترکیب، مؤلفه‌های ۴گانه تشریح و در انتها چارچوب سواد انتقادی به‌عنوان یک شایستگی اجتماعی دانشجویان معرفی شد که می‌تواند سرلوحه سیاست‌گذاران برنامه درسی در سطح دانشگاه در حین طراحی برنامه‌های درسی قرار گیرد.

واژه های کلیدی: سواد انتقادی، مؤلفه‌های سواد انتقادی، شایستگی اجتماعی، آموزش عالی، روش فراترکیب

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز؛ Ali.javanmard.s@gmail.com

۲. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز؛ (نویسنده مسئول)؛ Maryamshafiei@shirazu.ac.ir

۳. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز؛ Mmohammadi48@shirazu.ac.ir

۴. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز؛ Jjahani37@gmail.com

مقدمه

در عصر حاضر با توسعه فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی، افراد در زندگی روزمره خود با پدیده‌ها و اطلاعات متعددی روبرو می‌شوند و دانشجویان به‌طور خاص، منابع و کتاب‌های متنوعی با تأکید استاد جستجو و بررسی می‌کنند. با وجود اینکه این رفتارها با هدف افزایش سطح دانش و سواد صورت می‌گیرد ولی گروهی از پژوهشگران پارادایم انتقادی، معتقدند که این نوع از مواجهه با اطلاعات چنانچه با تأمل و نقد صورت نگیرد، نه‌تنها دانش و آگاهی را افزایش نمی‌دهد بلکه موجبات گمراهی افراد را نیز فراهم می‌نماید (Crawford-Garrett, Carbajal, Short, Simpson, Meyer & Deck-Stevens, 2020; Misiaszek, 2019). اهمیت این موضوع در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات که هجوم شدید اطلاعات افراد را محاصره نموده و فرصت برای تحلیل و زیر سؤال بردن ابتدایی‌ترین مفاهیم را از انسان گرفته افزونتر می‌شود. در واقع رسانه‌ها در این فضا با تشدید فعالیت خود در شبکه‌های اجتماعی و تحت سیطره درآوردن تمامی رفتارها، خصوصیات اخلاقی، روحی و روانی افراد توجه پژوهشگران بسیاری را به خود جلب نموده‌اند (Lau, 2020; Esquivel, 2020). این هجمه‌ها، تشدید نابرابری‌های اجتماعی و تمرکز نظام سرمایه‌داری در تولید متون و اعمال قدرت، باعث شده است که مفهوم سواد[1] نیز که در گذشته به‌معنای سواد کارکردی[2] بود، امروز به سواد انتقادی[3] تغییر هویت دهد. سواد انتقادی بر توانایی افراد در اصلاح جامعه از طریق کلمات، متون و کنش‌ها تأکید دارد (Hendriani, 2018; Khorshidi, 2017) و از لحاظ نظری مفاهیم و ایده‌های مختلفی همچون استفاده از فکر و شناخت برای تجزیه‌وتحلیل، نقد و انتقال هنجارها، مجموعه‌ای از قوانین و فعالیت برای مشارکت در زمینه‌های اجتماعی زندگی روزمره (*Medlock*, 2018)، کشف قدرت‌های پنهان و نهفته در متن یا رسانه‌های مختلف (Hetrick, Wilson, Reece & Hanna, 2020; Lee, 2020) و مجموعه‌ای از معیارهای ارزیابی قابل‌اطمینان و مناسب مستقل از بافت و هدف‌های ضمنی را شامل می‌شود (Molin, Godhe & Lantz-Andersson, 2018). ازاین‌رو، امروزه دانشجویان، افراد با سواد انتقادی هستند که مهارت خواندن و نوشتن انتقادی به‌طور چشمگیری در آن‌ها پرورش یافته است (Comber, 2015; Freebody, 2107). مطالعه مؤلفه‌های سواد انتقادی با توجه به تغییر نگاه پائولو فریره[4] (۱۹۷۰) از آموزش‌وپرورش به بهره‌گیری از آن در آموزش عالی و به‌دلیل تأثیر سیاست‌هایی همچون جهانی‌شدن و بین‌المللی شدن از طریق شبکه‌های اجتماعی یک ضرورت محسوب می‌گردد (Kaur & Sidhu, 2014). ازاین‌رو، به باور پژوهشگران تعلیم‌وتربیت ضمن تأکید بر اهمیت سواد انتقادی در توسعه فکری و اجتماعی، آموزش سنتی در رشد و پرورش سواد انتقادی افراد، ناتوان مانده و

1. literacy
2. functional literacy
3. critical literacy
4. Paulo Freire

سواد انتقادی را می‌توان یکی از اهداف نظام دانشگاهی دانست و از آن به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر محتوای برنامه درسی دانشگاهی نیز یاد کرد (Lucas, 2019). افزون بر این، چنانچه تربیت دانشجوی نقاد یک رسالت نظام آموزش عالی پنداشته شود، سواد انتقادی به‌عنوان هدف و راهبرد اساسی در این نظام، مسأله‌ای اصیل برای پژوهشگران دانشگاهی قلمداد می‌گردد (Gul & et al, 2010; Marin & Halpern, 2011).

از آنجا که عملیاتی کردن این سواد در آموزش عالی نیازمند شناسایی دقیق مؤلفه‌ها و ابعاد آن در پژوهش‌های گذشته است، سواد انتقادی به‌عنوان مسأله پیش‌روی این پژوهش از دو بعد قابل بررسی است. از جنبه اول می‌توان گفت که سواد انتقادی نه‌تنها در زمینه آموزشی، بلکه در زمینه‌های مختلف اجتماعی به‌دلیل گسترش نابرابری‌های اجتماعی به‌طور عمومی به سوژه مورد علاقه تبدیل شده است (Fountzoulas, Koutsouba & Nikolaki, 2018; McKenzie & Jarvie, 2018). همچنین سواد انتقادی منجر به مباحثاتی راجع به قدرت، جنسیت، طبقه اجتماعی، مذهب، فرهنگ و نژاد نیز می‌گردد (Lee, 2020) و حین مواجهه با متون یا رسانه‌ها تمامی ساختارهای قدرت موجود در متون زیر سؤال برده می‌شود (Yavuz-Konokman, 2020). بُعد اساسی دیگر مسأله‌مندی سواد انتقادی از جنبه پژوهشی است. با وجود پژوهش‌های بسیار زیادی که در کشورهای مختلف پیرامون این پدیده ارزشمند صورت گرفته شده، در بین پژوهش‌های داخل ایران اثری از این پدیده دیده نمی‌شود و طی مرور نظام‌مند آن هیچ‌گونه پژوهشی که به‌طور مستقیم به مطالعه مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف آن بپردازد یافت نشد. بنابراین با توجه به فقر مطالعات مرتبط با سواد انتقادی به‌طور کلی در کشور ایران و به‌طور ویژه در مطالعات مربوط به حوزه آموزش عالی و با آگاهی به این موضوع که مطالعات گذشته نقش مهمی در تولید نحوه شکل‌گیری این مفهوم دارند، پژوهشگران در این پژوهش فراترکیب به‌دنبال پاسخ به این سؤال بودند که «مؤلفه‌های سواد انتقادی در آموزش عالی چیست؟»

روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری پژوهش، دربرگیرنده کلیه مقاله‌های علمی پژوهشی کیفی و ترکیبی چاپ‌شده در مجلات معتبر در زمینه سواد انتقادی بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ و ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۹ بود. گروه فراترکیب پس از جستجوی کلیدواژه‌های مرتبط با سواد انتقادی، ابتدا مقاله‌های دارای عنوان مناسب (۲۰۱ مقاله)، پس از آن مقاله‌های دارای چکیده مناسب (۱۳۰ مقاله) و در نهایت پس از مطالعه متن اصلی مقاله‌ها، تعداد ۵۱ مقاله نهایی را به‌عنوان نمونه پژوهش گزینش کرد. برای غربالگری مقاله‌ها نیز از دو معیار متعلق بودن به سایت‌های معتبر و مرتبط بودن آن با موضوع پژوهش بهره گرفته شد. این پژوهش از جنبه ماهیت کاربردی، از نظر طرح سنتزپژوهی کیفی و از نوع فراترکیب تبدیلی[1] بوده که با استفاده از روش

1. translation meta-synthesis

شش مرحله‌ای سندلوفسکی و باروسو[1] (۲۰۰۷) و تشکیل تیم فراترکیب انجام شده است. گام‌های روش فراترکیب تبدیلی بنا به ماهیت آن شامل سه دسته اول که مرتبط با روش‌شناسی پژوهش و سه دسته دوم که مرتبط با یافته‌های پژوهش است، می‌شود. بنابراین در این پژوهش نیز در بخش روش‌شناسی سه مرحله اول تشریح و در بخش یافته‌ها نیز سه مرحله دوم بیان می‌گردد.

گام اول تنظیم سؤال پژوهش: در پژوهش‌های فراترکیب محقق به‌دنبال شناسایی و طراحی ابعاد، مؤلفه‌ها، چارچوب‌ها یا قالب‌های جدید مفهوم مورد مطالعه است، که از چشم پژوهش‌های محققان کیفی پنهان مانده است، بر این اساس سؤال پژوهش حاضر این است که «بر اساس پژوهش‌های کیفی انجام شده مؤلفه‌های سواد انتقادی دانشجویان در آموزش عالی چیستند؟». برای پاسخ به سؤال پژوهش گروه فراترکیب مقاله‌های چاپ‌شده در زمینه سواد انتقادی بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ میلادی و ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۹ هجری شمسی که با رویکرد کیفی و ترکیبی در مجلات معتبر چاپ شده‌اند را مورد بررسی قرار داد.

گام دوم جستجوی نظام‌مند منابع: در این مرحله جهت دستیابی به نتایج پژوهش با رویکرد مطالعه نظام‌مند پایگاه‌های داده اسکوپوس[2]، ساینس دایرکت[3]، امرالد[4]، اشپرینگر[5]، اریک[6]، نورمگز، مگ ایران و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی مورد واکاوی قرار گرفتند. در این پژوهش با توجه به اینکه مقاله‌های پژوهشی تحت نظارت و داوری‌های معتبر و خاصی قرار می‌گیرند و دسترسی به سایر منابع از جمله پایان‌نامه‌های لاتین به‌طور نظام‌مند امکان‌پذیر نبوده است، به‌عنوان منابع معتبر انتخاب شده‌اند. بر اساس آن و تا این گام تعداد ۷۱ مقاله دارای رویکرد کیفی به‌دست آمد. کلیدواژه‌های جستجو در این پژوهش شامل «سواد انتقادی»، «مؤلفه‌های سواد انتقادی»، «شایستگی‌های سواد انتقادی»، «ابعاد سواد انتقادی» می‌باشد. جهت جستجوی روبه‌عقب[7] از قسمت «مراجع» و همچنین برای جستجوی روبه‌جلو[8] از قسمت «استناد شده توسط» بهره گرفته شد. در جستجوی روبه‌عقب که به جستجوی زنجیره‌ای نیز معروف است بخش مراجع در مقاله نمونه، به‌منظور شناسایی منابع مشابه و مرتبط مورد بررسی قرار می‌گیرد. جستجوی روبه‌جلو که جستجوی استنادی نیز مطرح می‌شود شامل شناسایی منابع مرتبطی است که به مقاله نمونه استناد کرده‌اند (Finfgeld-Connett & Johnson, 2013; Finfgeld-Connett, 2018) که برخی پایگاه‌های داده همچون اسکوپوس این امکان را دارا می‌باشد.

گام سوم ارزیابی کیفیت: در حین جستجوی نظام‌مند ۷۱ مقاله مستخرج در اختیار دو نفر از اعضای

1. Sandelowski & Barroso
2. Scopus
3. Science- Direct
4. Emerald
5. Springer
6. Eric
7. backward searching
8. forward searching

تیم فراترکیب قرار گرفت که پس از ارزیابی دقیق،۵۳ مقاله اصیل مورد ارزیابی قرار گرفتند. دقت و اصالت مقالات با استفاده از دو معیار متعلق بودن به پایگاه‌های اطلاعاتی و مجلات معتبر و ارتباط و تناسب موضوعی مقالات با سؤال پژوهش تعیین شد. برای کیفیت روش‌شناختی مطالعات ابزار ارزیابی حیاتی[۱] مورد استفاده قرار گرفت (Walsh & Downe, 2005) که این ابزار عمومی در تحقیقات کیفی برای ارزیابی کیفیت مطالعات اولیه در روش‌های تحقیق کیفی و به‌طور ویژه برای سنجش روایی و اعتبار در روش تحقیق فراترکیب مورد استفاده قرار می‌گیرد. به‌عبارتی دیگر می‌توان گفت این ابزار همان الگوریتم پالایش مقالات است که در قالب ۱۰ سؤال (با طیف ۱ تا ۵) شامل بررسی اهداف پژوهش، منطق روش، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها، رابطه پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان، ملاحظات اخلاقی، اعتبار تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، بیان واضح یافته‌ها و ارزش پژوهش طراحی شده است. بر این اساس، ۲ منبع به‌دلیل کسب امتیاز ضعیف و خیلی ضعیف از فرایند بررسی حذف شدند و در نهایت ۵۱ مقاله مورد بررسی نهایی قرار گرفت. همچنین اعتبارپذیری[۲] و انتقال‌پذیری[۳] از طریق خودبازبینی پژوهش‌گران و همسوسازی داده‌ها[۴] و اعتمادپذیری[۵]، به‌همراه روش توافق بین دو کدگذار از تکنیک‌های استفاده شده در این پژوهش به‌منظور تعیین اعتبار داده‌ها بود که در گام ششم پژوهش نیز مطرح شده است.

گام چهارم استخراج و تجزیه‌وتحلیل اطلاعات: در این مرحله که با بهره‌گیری از مراحل استخراج اولیه داده‌ها، شمول داده‌ها در فراترکیب و در نهایت تجزیه‌وتحلیل آن استفاده شد، از تکنیک دسته‌بندی یافته‌ها و تکنیک کمی فراخلاصه[۶] نیز جهت تحلیل یافته‌های کیفی بهره گرفته شد. دسته‌بندی به‌دنبال شناسایی و استخراج ایده‌ها یا موضوع مورد نظر فراترکیب جهت قرار گرفتن در دسته‌های مشخص است، چکیده‌نویسی نیز به فرایند استخراج، مجزاسازی، ویرایش، گروه‌بندی و در نهایت خلاصه‌سازی یافته‌های متنی به‌صورت مجموعه‌ای از اعداد و گزاره‌هاست. یکپارچه‌سازی یافته‌ها در فراچکیده‌نویسی، تنها یک کار تکنیکی نیست، بلکه فرایندی است برای رسیدن تیم پژوهشی به‌نوعی اجماع که قبل از مرحله نهایی فراترکیب به آن نیازمندند (محمدی، صابری، سلیمی و نوری، ۱۳۹۷). در ادامه گام چهارم، ابتدا تمام عوامل استخراج‌شده از پژوهش‌ها به‌عنوان مضمون در نظر گرفته شد و سپس طبق قاعده‌های تقلیل با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از مضامین، با ترکیب آن‌ها دسته‌بندی جامع‌تری شکل گرفته و به ۳۷ مضمون پایه کاهش یافت. مضامین پایه استخراج‌شده در جدول (۱) همراه منابع هر مضمون ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین پایه و منابع استفاده شده سواد انتقادی دانشجویان

1. critical appraisal skills program
2. credibility
3. transferability
4. data triangulation
5. dependability
6. meta-summery

مضامین پایه	منابع
خنثی نبودن هیچ متنی	McKenzie & Jarvie (2018); Kim (2016); Khorshidi (2017); Curdt-Christiansen (2010)
چالش کشیدن ساختارهای سیاسی اجتماعی	Pollard (2019); Lopez (2011); Kafshgarsouteh (2010)
لایه‌لایه و پیچیده بودن واقعیت‌ها در متن	Alford & Kettle (2017); So (2016); Cho (2015); Hermann-Wilmarth, Lannen & Ryan (2017); Failasofah (2016); McKenzie & Jarvie (2018); Hinrichsen & Coombs (2013); Shah, Tabassum, Mahmood & Hussain (2012)
در پی شناسایی ایده‌های اصلی متن	Pollard (2019); So (2016); Lopez (2011)
برقراری عدالت و برابری تحصیلی در دانشگاه	Abednia (2015); Cho (2015); Liu (2017)
بازیابی و تثبیت هویت انتقادی افراد	Kim (2016); Park (2012)
بررسی عمیق متن از زوایا و ابعاد مختلف	Pederson (2019); Molin, Godhe & Lantz-Andersson (2018)
تمرکز بر علت تولید یک متن به یک شیوه خاص	Pollard (2019); Jimenez & Gutierrez (2019)
تأمل بر بافت، متن، نویسنده، اهداف و گروه‌های قدرت	Pollard (2019), Jiménez & Gutiérrez (2019)
توسعه آگاهی‌های سیاسی اجتماعی دانشجویان	So (2016); Kim (2016); Kaur & Sidhu (2014); Khorshidi (2017); Park (2012); Gordon (2017)
معرفی فضای تاریخی حاکم در زمان تولید یک متن	Gustin (2013); Barden (2012); Pederson (2019)
تحلیل و شکستن معنای اولیه متن	Alford & Kettle (2017); Kim (2016); Jimenez & Gutierrez (2019)
ساخت و کاربرد معنا	Ko & Wang (2013); Kaur & Sidhu (2014); Khorshidi (2017)
حدس و پیش‌بینی معنا	Curdt-Christiansen (2010); Molin, Godhe & Lantz-Andersson (2018)
استنباط و فهم معنای اصلی	So (2016), Taspinar & Cubukcu (2020)
مشارکت دانشجویان در تولید معنای متن	Curdt-Christiansen (2010); Molin, Godhe & Lantz-Andersson (2018)
نقادی کردن غیرخطی دانشجویان	Kurniawati, Sugaryamah & Hasanah (2020)
ایجاد تغییر در زندگی اجتماعی توسط دانشجویان	Kurniawati, Sugaryamah & Hasanah (2020)
خواندن و نوشتن انتقادی به‌طور دائم	Molin, Godhe & Lantz-Andersson (2018); So (2016)
درگیری انتقادی مداوم در فرایند یادگیری	Jimenez & Gutierrez (2019); Cridland-Hughes (2018); Hermann-Wilmarth, Lannen & Ryan (2017)
کسب مهارت در خواندن و نوشتن انتقادی	Ko & Wang (2013); Forest & Kimmel (2016)
فراتر از چارچوب فکر کردن با هدف ایجاد تغییرات در سطح دانشگاه	So (2016); Kim (2016); Kaur & Sidhu (2014); Park (2012); Khorshidi (2017)
احساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی جهت حل مسائل	Ko & Wang (2013); Forest & Kimmel (2016); Failasofah (2016)
تعهد دانشجویان و اساتید نسبت به عدالت در دانشگاه	Lopez (2011); Izadinia & Abednia (2010)
نگرش مثبت نسبت به تغییر در محیط دانشگاه	Huang (2011); Huh (2014); Soares & Wood (2011)
نگرانی نسبت به نابرابری‌های اجتماعی موجود در دانشگاه و جامعه	Kurniawati, Sugaryamah & Hasanah (2020)
توجه به هویت‌های فردی تمامی طبقات، جنسیت و	Suh & Huh (2017); Curdt-Christiansen (2010)

مضامین پایه	منابع
گروه‌های سیاسی	
بهره‌وری از متون در زمینه‌های هنری همچون هنر، ادبیات و زبان	Liu (2017); Stribling (2014); Lopez (2011); Hinrichsen & Coombs (2013); Gordon (2017)
توجه به زیر سؤال بردن تحولات موجود با استفاده از طنز و کمدی	Kim (2016); Liu (2017); Park (2012)
تدوین تجارب گروهی در کلاس درس دانشگاه	Khorshidi (2017); Shah & et al (2012); Alford & Kettle (2017)
حضور فعال دانشجو در اجتماع	So (2016); Koo (2012); Forest & Kimmel (2016); Ladbrook & Probert (2011); Izadinia & Abednia (2010)
مباحثه با دیگران پیرامون نحوه به‌کارگیری راهبردهای سواد انتقادی در زندگی فردی	Kaur & Sidhu (2014); Jimenez & Gutierrez (2019); Cho (2015); Molin, Godhe & Lantz-Andersson (2018); Barden (2012)
معناسازی و تولید متن جهت مقابله با بی‌عدالتی	Khorshidi (2017); Lopez (2011); Abednia (2015); Cho (2015)
کنش‌گری اجتماعی در دانشگاه	Jimenez & Gutierrez (2019); Kim (2016)
بازسازی کلیشه‌های موجود در دانشگاه	Liu (2017); Fajardo (2015); Pollard (2019)
تسهیلگری و حساس به عدالت‌خواهی اجتماعی برای دیگران	Failasofah (2016) ; Forest & Kimmel (2016); Soares & Wood (2010)
زیر سؤال بردن شجاعانه تمامی ساختارهای اجتماعی مسلط	Cridland-Hughes (2018); Sultan, Rofiuddin, Nurhadi & Priyatni (2017)

یافته‌های پژوهش

گام پنجم ترکیب و ارائه یافته‌ها: در گام پنجم، براساس مضامین پایه شناسایی‌شده (۳۷ مضمون)، دسته‌بندی کلی‌تری انجام شد و مضامین پایه در ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده سطح اول دسته‌بندی و ارائه شد. در ادامه این ۱۳ مضمون نیز همان طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود در چهار مضمون کلی دانشی، مهارتی، نگرشی و اجتماعی به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی سواد انتقادی دانشجویان دسته‌بندی گردید.

جدول ۲. مضامین سازمان‌دهنده سطح اول و دوم سواد انتقادی دانشجویان

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول	مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم	مضمون فراگیر
خنثی نبودن هیچ متنی	تبیین و شناخت فرض‌های اساسی	دانشی	سواد انتقادی دانشجویان
چالش کشیدن ساختارهای سیاسی اجتماعی			
لایه‌لایه و پیچیده بودن واقعیت‌ها در متن			
در پی شناسایی ایده‌های اصلی متن	چشم‌انداز روشنگری		
برقراری عدالت و برابری تحصیلی در دانشگاه			

بازیابی و تثبیت هویت انتقادی افراد			
بررسی عمیق متن از زوایا و ابعاد مختلف	تفکر عمیق		
تمرکز بر علت تولید یک متن به یک شیوه خاص			
تأمل بر بافت، متن، نویسنده، اهداف و گروه‌های قدرت			
توسعه آگاهی‌های سیاسی اجتماعی دانشجویان	آگاهی‌بخشی دانشجویان		
معرفی فضای تاریخی حاکم در زمان تولید یک متن			
تحلیل و شکستن معنای اولیه متن	معناسازی	مهارتی	
ساخت و کاربرد معنا			
حدس و پیش‌بینی معنا			
استنباط و فهم معنای اصلی	مواجهه خلاقانه با متن		
مشارکت دانشجویان در تولید معنای متن			
نقادی کردن غیرخطی دانشجویان			
ایجاد تغییر در زندگی اجتماعی توسط دانشجویان	خواندن و نوشتن ماهرانه متون		
خواندن و نوشتن انتقادی به‌طور دائم			
درگیری انتقادی مداوم در فرایند یادگیری			
کسب مهارت در خواندن و نوشتن انتقادی	رفتار تحولی		
فراتر از چارچوب فکر کردن با هدف ایجاد تغییرات در سطح دانشگاه			
احساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی جهت حل مسائل	درگیری عاطفی با متن	نگرشی	
تعهد دانشجویان و اساتید نسبت به عدالت در دانشگاه			
نگرش مثبت نسبت به تغییر در محیط دانشگاه			
نگرانی نسبت به نابرابری‌های اجتماعی موجود در دانشگاه و جامعه	زیبایی‌شناسی		
توجه به هویت‌های فردی تمامی طبقات، جنسیت و گروه‌های سیاسی			
بهره‌وری از متون در زمینه‌های هنری همچون هنر، ادبیات و زبان			
توجه به زیر سؤال بردن تحولات موجود با استفاده از طنز و کمدی			
تدوین تجارب گروهی در کلاس درس دانشگاه	ارتباط گرا بودن	اجتماعی	
حضور فعال دانشجو در اجتماع			
مباحثه با دیگران پیرامون نحوه به‌کارگیری راهبردهای سواد انتقادی در زندگی فردی			
معناسازی و تولید متن جهت مقابله بابی‌عدالتی	کنشگری اجتماعی		
کنش‌گری اجتماعی در دانشگاه			
بازسازی کلیشه‌های فرهنگی موجود در دانشگاه			
تسهیلگری و حساس به عدالت آموزشی و اجتماعی برای دیگران	حساسیت اجتماعی		
زیر سؤال بردن شجاعانه تمامی ساختارهای اجتماعی مسلط			

بر اساس یافته‌های جدول (۲) مؤلفه‌های سواد انتقادی دانشجویان در شکل (۱) ارائه شده است. بنابراین می‌توان گفت که سواد انتقادی دارای ۴ مؤلفه دانشی، نگرشی، مهارتی و اجتماعی است. منظور

از مؤلفه دانشی رسالت آگاهی‌بخش سواد انتقادی (شامل مفاهیم، پیش‌فرض‌ها، آرمان‌های سواد انتقادی)، مؤلفه مهارتی بیانگر تلفیق دانش و نگرش دانشجویان به‌منظور کسب یک توانایی سواد انتقادی، مؤلفه اجتماعی هسته بنیادی سواد انتقادی است که در آن دانشجو دائماً از خود جداشده و زندگی در زیستگاه اجتماعی و حل معضلات اجتماعی دیگران را یک وظیفه انسانی و اجتماعی در خود می‌داند. مؤلفه نگرشی نیز جهت‌دهنده سایر مؤلفه‌های سواد انتقادی است.



شکل ۱. مؤلفه‌های سواد انتقادی دانشجویان

گام ششم اعتباریابی یافته‌ها: اعتبار داده‌ها با استفاده از تکنیک‌های اعتبارپذیری و قابلیت وابستگی از طریق خودبازبینی پژوهشگران و همسوسازی داده‌ها و اعتمادپذیری با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و همسوسازی پژوهشگران تعیین شد (Lincoln & Guba, 1985). همچنین برای اطمینان بیشتر از روش توافق بین دو کدگذار از ضریب کاپا استفاده شده است. در نهایت با توجه به تعداد مفاهیم ایجاد شده مشابه و متفاوت، ضریب کاپا برابر با ۰/۸۳۵ محاسبه شده است که نشان می‌دهد نتایج پژوهش، از قابلیت اطمینان بالایی برخوردارند.

بحث

ترکیب یافته‌ها به‌عنوان مهم‌ترین بخش این پژوهش پس از تعیین مؤلفه‌های سواد انتقادی شامل دانشی، نگرشی، مهارتی و اجتماعی با ترسیم چارچوبی برای سواد انتقادی (شکل ۱) صورت گرفت. در ادامه هرکدام از این مؤلفه‌ها مورد بحث قرار می‌گیرند.

الف) مؤلفه دانشی:

تسلط بر پیش‌فرض‌های اولیه سواد انتقادی موجب گسترش شبکه دانشی دانشجو می‌گردد. طبق

مفروضات پارادایم انتقادی و به‌طور ویژه سواد انتقادی، هیچ متنی خنثی نبوده و همیشه با تعصباتی از جنس نژاد، قدرت، فرهنگ همراه بوده است (Huang, 2011; McKenzie & Jarvie, 2018; Kim, 2016). قدرتمندان جامعه از طریق متون به‌دنبال سلطه خود در بین شهروندان هستند، آگاه‌سازی دانشجویان نسبت به این موضوع اقدام اساسی در رفع نابرابری‌های اجتماعی لحاظ می‌گردد. دانش در سواد انتقادی قابلیت‌هایی همچون درک محتوای پنهان متن، ارزیابی اعتبار، روند شکل‌گیری محتوا در رسانه‌های مختلف از قبیل متون چاپی یا فناوری‌های دیجیتال را در برمی‌گیرد. این قابلیت‌ها اساس یک نگاه نقادانه علمی به پدیده‌های پیرامونی است که صرفاً توانایی یافتن، استفاده و انتشار اطلاعات نیست بلکه توانایی انطباق معیارهای دانشی، صحت کاربردهای استفاده شده و درک عمیق محتوای اطلاعات موجود در متن را نیز در برمی‌گیرد. در این راستا هدف سواد انتقادی در مؤلفه دانشی می‌تواند تجهیز افراد به آگاهی بیشتر از چگونگی تحمیل عناصر شناختی، ایجاد و حفظ سلسله‌مراتب اجتماعی یا به حاشیه راندن گروه‌های خاص در متن باشد. روشنگری سواد انتقادی چنانچه به نحو مطلوب صورت پذیرد، الگوهای مسلط در معرض دید دانشجو قرار می‌گیرند و در غیر این صورت دانشجویان با رویکردی انفعالی به پذیرش متون می‌پردازند (Fajardo, 2015). فعال شدن دانش انتقادی دانشجویان به آنان این فرصت را می‌دهد تا از بازنمایی متن متناسب با هویت خودشان سؤال کنند، در برابر پذیرش بی‌چون‌وچرای آن مقاومت کرده و در مراحل بعد نسبت به اصلاح و بازسازی آن اقدام نمایند. ازاین‌رو، نگاه نقادانه به محرک‌های بیرونی موجب کسب دانش با ویژگی‌هایی همچون قدرت پاسخگویی بالا، تغییر هم‌زمان با پیشرفت‌های علم و فناوری شده و جهت‌گیری زندگی آینده دانشجو در تمام زمینه‌های شغلی و اجتماعی را با موضع انتقادی شکل خواهد داد. سواد انتقادی علاوه بر اینکه دارای چشم‌انداز روشنگرانه و اجتماعی متعالی است، منجر به درگیری و تفکر عمیق دانشجویان با متن نیز می‌گردد (Al-Mubaid, Abukmail & Bettayeb, 2016). همچنین دانشجویی با صلاحیت دانشی سواد انتقادی، در شناخت مبانی ارتباط سازنده با دیگران آگاه بوده، در جامعه به نحو مؤثری فعالیت کرده و موجب آگاهی هرچه بیشتر سایر افراد نیز می‌گردد. آگاهی‌بخشی به سایر همنوعان به‌طور شبکه‌ای مسئولیت اجتماعی دانشگاه را نیز با خود توسعه داده و موجب بهره‌وری اجتماع از دانشگاه نیز می‌گردد. آگاهی از تنوع نژادی، نابرابری‌های اجتماعی نمونه‌ای از این آگاهی هستند که به‌دلیل اینکه امروزه فضای چندفرهنگی در محیط دانشگاه نقش پررنگ‌تری به خود گرفته است، از اهمیت بسیار زیادی برخوردار می‌باشد (Kaur & Sidhu, 2014; So, 2016; Kim, 2016). دانشجویان با کسب دانش‌های مرتبط با سواد انتقادی به روش‌های کلیشه‌ای خواندن و نوشتن پایبند نمانده و با رویکردهای خلاقانه از زوایای مختلف، متن موجود را تحلیل می‌کنند.

ب) مؤلفه نگرشی:

مؤلفه نگرشی موتور محرکه سواد انتقادی و تضمین‌کننده پایداری آن در شرایط مختلف قلمداد

می‌گردد. طبق یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که بعد نگرشی جهت‌دهنده سایر مؤلفه‌های سواد انتقادی است. چنانچه فرد در مسائل اجتماعی و نابرابری‌های موجود در متن (از قبیل متون چاپی، دیجیتال یا رسانه‌های مختلف) احساس مسئولیت کند، نمی‌تواند سکوت کند یا نسبت به این مسائل بی‌تفاوت و بی‌توجه بماند. در واقع دانشجو درگیری عاطفی عمیقی با نابرابری‌های موجود در جامعه پیدا می‌کند و نسبت به رفع این نابرابری‌ها خود را متعهد می‌داند. برای نمونه، زمانی که موضوع آلودگی هوا در شهر موجب تشدید کسالت بیماران تنفسی می‌گردد، سریعاً اقدام به نامه‌نگاری با مقامات و مسئولان مرتبط با موضوع می‌کند یا اینکه در همایش، سمینارها، شبکه‌های مختلف اجتماعی شروع به نقد فعالیت‌های صورت گرفته شده می‌کند. درگیری عاطفی در سواد انتقادی به معنای دغدغه داشتن برای تغییر در شرایط زندگی افراد تحت ظلم و ستم معنا می‌شود. افزون بر درگیری عاطفی نسبت به مسائل، افراد قدرتمند برای انتقال و تثبیت خود حس زیبایی‌شناختی انسان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Izadinia & Abednia, 2010; Lopez, 2011). آموزش دانشجویان به استفاده از قدرت کلمات برای زیر سؤال بردن و ایجاد تحولات اجتماعی جنبه زیبایی‌شناختی مؤلفه نگرشی است. این آموزش همچنین باعث می‌شود دانشجویان از طریق روابط بینابینی با متون و رسانه‌های مختلف به جستجوی اشکال جدید و خلاقانه تولید برای پشتیبانی از فرایند یادگیری بپردازند (Lopez, 2011; Hinrichsen & Coombs, 2013; Stribling, 2014; Gordon, 2017; Liu, 2017). به سخنی دیگر، مقوله زیبایی‌شناختی سواد انتقادی اشکال جدید شیوه‌های یادگیری در قالب هنر را معرفی می‌کند که از طریق تصاویر، نمادها، انیمیشن و حرکات،... و در قالب موسیقی، سینما، تئاتر، اسباب‌بازی‌های کودکان و بازی‌های رایانه‌ای معانی افراد قدرتمند را انتقال می‌دهند (Liu, 2019). از منظر این مؤلفه سواد انتقادی، یک نگاه میان‌رشته‌ای به سواد انتقادی پدید می‌آید که در آن هنر وجهه زیبایی‌شناختی و انتقادی پیدا می‌کند. بر این اساس با توجه به توسعه روش‌های زیباشناختی، هر فرهنگ از فرم و شکل‌های مختلفی برای برقراری ارتباط و انتقال معانی مورد نظر خود بهره می‌گیرد که روند جدیدی از آموزش سواد انتقادی را پیش‌روی اساتید قرار می‌دهد.

ج) مؤلفه مهارتی:

مؤلفه مهارتی دانایی و نگرش دانشجویان را به توانایی سواد انتقادی یا زیر سؤال بردن ایدئولوژی‌های مسلط، فرهنگ‌ها و ساختارها تبدیل می‌کند. در واقع سواد انتقادی پس از مهیا شدن زمینه‌های نظری و نگرشی نیازمند توانایی فرد در شکستن معانی متن و مواجهه با آن از منظرهای مختلف است. این توانایی از طریق مباحث انتقادی برانگیزاننده به مهارت‌هایی همچون معناسازی تبدیل می‌شود. ساخت معانی موجود با خواندن ماهرانه متن شروع شده و پس از آن با یک اقدام و عمل اجتماعی همچون نوشتن متن انتقادی دانشگاهی (معناسازی) در راستای افشای لایه‌های پنهان پایان می‌یابد. لازمه معناسازی ایجاد گفتگو بین فرهنگ‌های مختلف در فضای کلاس درس است. دانشجوی دارای مهارت سواد انتقادی به‌طور

منفعلانه با متن برخورد نمی‌کند بلکه با بهره‌گیری از دانش و نگرش قبلی خود تشویق می‌شود تا فعالانه به خواندن انتقادی بپردازد و معانی موجود در متن را شکسته و با توجه به دیدگاه‌های خود معانی جدید از متن را به دیگران ارائه می‌دهد (Kim, 2016; Alford & Kettle, 2017; Jiménez & Gutiérrez, 2019). نقش اساتید به‌عنوان تکیه‌گاه یادگیرنده در زمان تفکر و ساخت معنا شکل مشخصی به خود گرفته و با تسهیلگری در مباحث شکل گرفته بین دانشجویان، اصول شناخت زبان و دانش تولید شده را نیز آموزش می‌دهد (Koo, 2012). همچنان که مهتا و المحروقی[1] (۲۰۱۵) معتقدند فعالیت‌های شفاهی و کتبی با رویکرد تکیه‌گاه‌سازی اساتید، فرصت‌هایی را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا دانش سواد انتقادی را در ترکیب نکات ظریف و ایده‌های انتقادی در نوشته‌های دانشگاهی به مهارت تبدیل کنند. سطح مهارت خواندن و نوشتن، تکیه‌گاه اصلی کسب سایر مهارت‌های سواد انتقادی است (Ko & Wang, 2013; Suh & Huh, 2017). در این جریان دانشجویان مهارت‌های اساسی ذکر شده را آموزش دیده و با برخورداری از چنین مهارت‌هایی بی‌عدالتی‌ها و تعصبات موجود در بخش‌های مختلف دانشگاه و جامعه را به چالش می‌کشانند. این امر به ظرفیت دانشجویان برای تفکر عمیق و حرکت از معنای مشخص و واضح به‌سمت معنای پنهان نیز کمک می‌کند (Failasofah, 2016). دانشجویان با تمرین و کسب تبحر سواد انتقادی، از آن برای ایجاد تحول در زندگی و جهان اطراف استفاده می‌کنند. مؤلفه مهارتی در سواد انتقادی به‌دنبال هدایت دانشجویان و اساتید به اقدامات تمرینی تحول‌آفرین است و ایجاد فعالیت‌های سازنده در کلاس درس زمینه را برای توانمندسازی فردی و تغییرات بالقوه تحول‌آفرین در آینده فراهم می‌کند (Failasofah, 2016).

د) مؤلفه اجتماعی:

سواد انتقادی دارای ماهیتی اجتماعی است و در تمامی مؤلفه‌های به‌دست آمده در این پژوهش، نقش برجسته مسائل و نابرابری‌های اجتماعی پر رنگ شده است، پس می‌توان گفت که هویت سواد انتقادی در توجه به اجتماع و شناخت نابرابری‌های موجود در آن شکل می‌گیرد. در واقع این سواد از آنجا که مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی است با زندگی در زیستگاه اجتماعی افراد و مشاهده واقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی مردم معنا می‌یابد. بنابراین دانشگاه باید خود را به بستر واقعیت‌های جامعه نزدیک کند و حل مشکلات اجتماعی شهروندان را ملاک عمل قرار دهد. در این راستا فریره (۱۹۷۰) تأکید کرد که سواد انتقادی ابزاری برای توانمندسازی گروه‌های اجتماعی تحت ستم از طریق آموزش بوده و آموزش آن دانشجویان را به مهارت‌ها و دانش لازم برای تعامل مؤثر در جامعه مجهز می‌کند. تشویق دانشجویان به خواندن ادبیات عمومی رسانه‌های اجتماعی مختلف و طرح سؤالاتی همچون هدف از طرح این مسأله اجتماعی، انگیزه اجتماعی نویسنده، روش‌های مختلف خواندن این موضوع

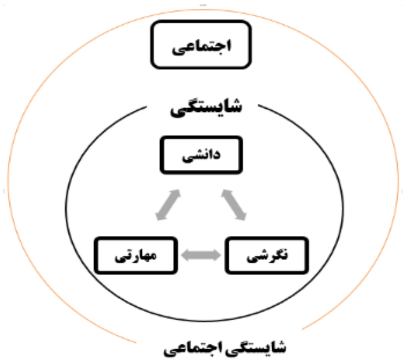
1. Mehta & Al-Mahrouqi

اجتماعی موجب تقویت سواد انتقادی می‌گردد. ارتباط‌گرا بودن یکی از مضامین به‌دست آمده در مؤلفه اجتماعی است که بر مبنای آن می‌توان اظهار کرد که سواد انتقادی از طریق ارتباط و تعامل بین افراد در زیست‌بوم‌های خاص توسعه پیدا می‌کند. قوی بودن ارتباطات و تعاملات بین دانشجویان باعث می‌شود کنشگری اجتماعی دانشجویان نیز با سرعت بیشتری جریان یابد. ارتباط‌گرا بودن سواد انتقادی با تشکیل شبکه‌های اجتماعی در فضای سنتی و دیجیتال، کنشگری را برای دانشجویان در جامعه تسهیل می‌کند. کنشگری اجتماعی دانشجویان نقطه مقصود سواد انتقادی است که دانشجویان در آن به‌سمت اقدامات دموکراتیک و اجتماعی سازنده‌ای که فریره (۱۹۷۰) نیز آن را مطرح کرده، گام برمی‌دارند. از این مرحله است که سواد انتقادی موجب تغییر در اعتقادات و نگرش‌های شکل‌گرفته اجتماعی و فرهنگی افراد می‌شود (Kafshgarsouteh, 2010). از نگاهی دیگر، امروزه با رشد گسترده فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، ضرورت کنشگری اجتماعی در فضای دیجیتال نیز به‌شدت احساس می‌شود. این کنشگری، فراتر از پاسخ‌های شخصی به متون دیجیتال است، بلکه در این رفتار بسیار مؤثر اجتماعی دانشجو اقدامات اجتماعی همچون نوشتن مقاله علمی، حضور فعال در فضای مجازی، ایجاد شبکه‌های اجتماعی معناساز و... را پیشه خود قرار می‌دهد (Pollard, 2019). نکته مورد توجه در مؤلفه اجتماعی این است که سواد انتقادی در افراد بیش از آنکه رویکرد شخصی داشته باشد و منافع فرد را تأمین کند، به‌دنبال غلبه برتحکم جوامع و بی‌عدالتی اجتماعی که در حق دیگران صورت گرفته، گام بر می‌دارد. دانشجوی با سواد انتقادی هزینه‌های نقد را پذیرفته و خود را سپر بلاهای پیش‌روی عدالت همگانی اجتماعی می‌کند. مؤلفه اجتماعی مبین این است که دانشجویان باسواد انتقادی، از خودمحوری گذر کرده و دگرمحوری را پیش رو قرار داده‌اند که در این پژوهش از مضمون سازمان دهنده حساسیت اجتماعی بهره گرفته شده است. حساسیت اجتماعی به معنای حضور زنده و فعال در سرنوشت اجتماعی دیگران، بی‌تفاوت نبودن در برابر رفتارهای پوپولیسیتی و فریبکاران اهالی قدرت است. چن، لیو، الیس و زارباتانی[1] (۲۰۱۶) حساسیت اجتماعی را برای ارتباط اجتماعی و اجتناب از محرومیت‌ها و نابرابری‌های اجتماعی لازم می‌دانند.

در یک جمع‌بندی از بین مؤلفه‌های به‌دست آمده سواد انتقادی می‌توان آن را یک شایستگی اجتماعی معرفی نمود. بر این اساس شایستگی برای توصیف مجموعه‌ای از رفتارهایی به کار می‌رود که ترکیب پیچیده و واحدی از دانش، مهارت و نگرش را منعکس می‌کند و با عملکرد در یک نقش خاص مرتبط است (Torres, Brett & Cox, 2015). همچنان که سواد انتقادی در این پژوهش از مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی برخوردار بود و از آنجا که مؤلفه اجتماعی به‌عنوان مؤلفه محوری تمامی فعالیت‌های سواد انتقادی شناسایی شد، چارچوب شایستگی اجتماعی سواد انتقادی دانشجویان (شکل ۲) در این پژوهش معرفی می‌گردد. سواد انتقادی دانشجویان در قالب یک شایستگی اجتماعی، با در نظر

1. Chen, Liu, Ellis & Zarbatany

گرفتن فرض‌های اساسی پارادایم انتقادی، به کشف روابط پنهانی قدرت در آن متن در راستای توسعه عدالت اجتماعی و حذف نابرابری‌های اجتماعی می‌پردازد. سواد انتقادی در بین جامعه دانشگاهی یک کنش معنادار اجتماعی محسوب می‌گردد که منجر به تولید معنا در قالب ارائه مقاله یا تولید یک رسانه آگاهی‌بخش می‌شود (Cleovoulo, 2018; Cleovoulou & Beach, 2019). این شایستگی این توانایی را به دانشجو می‌دهد تا با چالش کشیدن ساختارهای اساسی و کلیشه‌های موجود در اطلاعات دریافتی، ایده‌های اصلی و بنیادی را رمزگشایی نموده و پس از تأمل با بهره‌گیری از راهبردهای مناسب به بازآفرینی روابط اجتماعی پرداخته و موجبات حذف نابرابری‌های اجتماعی را فراهم نماید. دانشجوی مطالبه‌گر با کسب این شایستگی بسیار اثرگذار، پس از دانش‌آموختگی در هر مکان و زمان پرسشگری نظام‌مند را در خود تقویت کرده و نقد کردن ساختارها را مسئولیت اجتماعی خود تلقی می‌نماید.



شکل ۲. چارچوب شایستگی اجتماعی سواد انتقادی

نتیجه‌گیری

سال‌های بسیاری پژوهشگران، سواد دانشگاهی را معادل سواد کارکردی مدنظر قرار می‌دادند، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این سواد برای انسان‌ها گمراه‌کننده خواهد بود. گمراهی ایجاد شده توسط سواد کارکردی، مسئولیت‌های دانشگاه را نیز محو می‌کند و دیگر جامعه نیز منتظر اندیشه‌های تحولی دانشگاهیان نمی‌ماند. لذا، توجه به سواد انتقادی اهمیت قابل توجه‌ای در آموزش عالی دارد. امروزه سواد افزون بر خواندن و نوشتن، به‌معنای داشتن چشم انتقادی برای دیدن ایدئولوژی‌ها و تفکرات پنهان متون است که چگونه می‌توان با در نظر گرفتن مؤلفه‌های دانشی، مهارتی، نگرشی و اجتماعی آن تغییرات اجتماعی همسو با جامعه دموکراتیک را پایه‌گذاری کرد. سواد انتقادی گفتمان قدرتمندی است برای دانشجویان که هویت علمی و اجتماعی خود را از طریق نوشتن انتقادی توسعه دهند. همچنین این سواد یک نیاز علمی در رشته‌های مختلف دانشگاه‌ها است، به‌گونه‌ای که می‌توان آن را یک شایستگی با محوریت توجه به حل مسائل اجتماعی در زمینه‌های مختلف معرفی کرد. در واقع این نوع از سواد به‌عنوان یک

رویکرد آموزشی، سوادی مادام‌العمر تلقی می‌گردد که می‌تواند استادان و دانشجویان را جهت کمک به مقابله با نابرابری مجهز کرده و آنان را قادر می‌سازد تا یادگیری‌هایشان را در حل مسائل پیچیده، ارائه پیشنهادهای بدیع و کنش‌های اجتماعی معنادار مشارکتی به کار گیرند. مؤلفه‌های به‌دست آمده در آموزش سواد انتقادی توسط اساتید می‌تواند مورد توجه قرار گرفته و با یک رویکرد عمیق انتقادی و پرسشگرانه به تحلیل مسائل اجتماعی پرداخته شود. آموزش سواد انتقادی از طریق درگیری دانشجویان با متون و نوشتن و اقدامات اجتماعی گامی مؤثر در راستای نهادینه کردن عدالت اجتماعی در جامعه و به‌طور ویژه در دانشگاه لحاظ می‌گردد. این پژوهش با محدودیت‌های مختلفی مواجه بود که مهم‌ترین آن نبود مطالعات پژوهشی پیرامون سواد انتقادی در داخل کشور و کمبود منابع نظری و کتابخانه‌ای مرتبط با آنکه به‌منظور هدایت پژوهشگران از رویکرد فراترکیب بهره گرفته شد.

در این راستا این پژوهش می‌تواند در جهت توسعه این مفهوم و مؤلفه‌های آن در داخل کشور کمک کرده و مسیر را برای اجرای پژوهش‌های میدانی نیز هموار نماید. از سویی دیگر با توجه به استفاده بسیار زیاد متون در بستر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی می‌توان گفت دانشجویان امروز بیش از گذشته در معرض آسیب‌های ناشی از فهم سطحی متون هستند، به‌طوری که بیشتر از باز کردن کتاب‌ها به‌عنوان یک منبع شناخت، به جستجو در سایت‌هایی همچون گوگل پناه می‌برند که نیازهای مختلف آنان را برطرف می‌کند؛ به همین دلیل این موضوع نیز سیاستمداران دانشگاهی را بر توجه بیشتر به سواد انتقادی به‌عنوان یک شایستگی اجتماعی معنادار حساس می‌کند. یافته‌های این پژوهش برای اساتید، دانشجویان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی دارای اهمیت آموزشی است تا بتوانند به موازات استفاده از این چارچوب سواد انتقادی استخراج شده، مؤلفه‌های مهم آن را به نحو مطلوب توسعه دهند. در انتهای پژوهش به برنامه‌ریزان درسی به‌طور ویژه پیشنهاد می‌شود که با در نظر گرفتن مؤلفه‌های ۴گانه سواد انتقادی در تدوین برنامه‌های درسی زمینه شکل‌گیری آن را در دانشگاه‌ها فراهم نمایند. افزون بر آن، تقویت خواندن و نوشتن انتقادی به‌عنوان یک اقدام اجتماعی مناسب دانشجو در انتهای آموزش سواد انتقادی مورد توجه قرار گیرد. همچنین، پژوهشگران می‌توانند در پژوهش‌های خود الگوی بومی برنامه‌های درسی مبتنی بر سواد انتقادی به‌عنوان یک شایستگی اجتماعی برای دانشجویان را طراحی و اعتبار یابی نمایند.

منابع

محمدی، مهدی؛ صابری، مریم؛ سلیمی، قاسم؛ نوری، نوشین (۱۳۹۷). راهنمای عملی روش فراترکیب در شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در تدریس ماهیت علم. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۲ (۵۰)، ۱۰۶-۷۳. بازیابی شده در ۱۰ آذر ۱۳۹۹ از http://www.jcsicsa.ir/article_85591.html

Abednia, A. (2015). Practicing critical literacy in second language reading. *The International Journal of Critical Pedagogy*, *6*(2), 77- 94. Retrieved January 2, 2020, from

http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1020/853.

Alford, J., & Kettle, M. (2017). Teachers' reinterpretations of critical literacy policy: Prioritizing praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(2-3), 182-209. Retrieved February 5, 2020, from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15427587.2017.1288067.

Al-Mubaid, H, Abukmail, A, & Bettayeb, S. (2016). Empowering deep thinking to support critical thinking in teaching and learning.*In Proceedings of the 2016 ACM SIGMIS Conference on Computers and People Research* (pp. 69-75).

Barden, O. (2012). "… If we were cavemen we'd be fine": Facebook as a catalyst for critical literacy learning by dyslexic sixth-form students. *Literacy*, *46(3),* 123-132. Retrieved February 12, 2020, from: https://eric.ed.gov/?id=EJ986957.

Chen, X., Liu, J., Ellis, W., & Zarbatany, L. (2016). Social sensitivity and adjustment in Chinese and Canadian children. *Child Development*, *87(4),* 1115-1129. Doi: 10.1111/cdev.12514.

Cho, H. (2015). "I love this approach, but find it difficult to jump in with two feet!" Teachers' perceived challenges of employing critical literacy.*English Language Teaching*. *8*(6). 69-79. Doi**:**10.5539/elt.v8n6p69.

Cleovoulou, Y. (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: an inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, *13*(4), 308-329.

Cleovoulou, Y., & Beach, P. (2019). Teaching critical literacy in inquiry-based classrooms: Teachers' understanding of practice and pedagogy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 188-198. Doi:10.1016/j.tate.2019.04.012.

Comber, B. (2015). Critical literacy and social justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *58*(5), 362-367. Doi: 10.1002/jaal.370.

Crawford-Garrett, K., Carbajal, D. R, Short, A., Simpson, K., Meyer, E., & Deck-Stevens, E. (2020). Teaching Out Loud: Critical Literacy, Intergenerational Professional Development, and Educational Transformation in a Teacher Inquiry Community. *The New Educator, 16(4),* 279-295. Doi: 10.1080/1547688X.2020.1785601.

Cridland-Hughes, S. (2018). " We Don't Wanna Strait-Jacket You": Community, Curriculum and Critical Literacy in Urban Debate. *Journal of Language and Literacy Education*, *14*(1). 1-30.

Curdt-Christiansen, X. L. (2010). Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research*, *49*(6), 184-194. Retrieved September 22, 2020, from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088303551100019X.

Esquivel, J. (2020). Embodying critical literacy in a dual language classroom: Critical discourse analysis in a case study. *Critical Inquiry in Language Studies*, *17*(3), 206-227. Doi: 10.1080/15427587.2019.1662306.

Failasofah, F. (2016). Assessing Students Critical Literacy Capacity: Feasible or Impractical? In *Ninth International Conference on Applied Linguistics Atlantis Press. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 82*. Doi: 10.2991/conaplin-16.2017.55.

Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, *10*. 29-56.

Finfgeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge.

Finfgeld-Connett, D., & Johnson, E. D. (2013). Literature search strategies for conducting knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Journal of advanced nursing*, *69*(1), 194–204. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06037.x.

Forest, D. E., Kimmel, S. C. (2016). Critical literacy performances in online literature discussions. *Journal of Education for Library and Information Science*, *57*(4), 283-294. Retrieved October 18, 2020, from https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-Literacy-Performances-in-Online-Literature-Forest/bbee8048baf876e3545edc9d76e5f00c3a5a162f.

Fountzoulas, G. K., Koutsouba, M. I., & Nikolaki, E. (2018). Critical literacy and the multiliteracies of dance: A first approach. *Journal of Educational and Social Research*, *8*(3), 69. Doi: 10.2478/jesr-2018-0032.

Freebody, P. (2017). Critical literacy education: "The Supremely Educational Event", in Street, B.V and May, S. (eds), *Literacies and Language Education. Springer International Publishing:* 95-107. Retrived March 11, 2020, from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-02252-9_9.

Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, *40*(3), 452-477. Doi: 10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175.

Gordon, C. T. (2017). Critical literacy and the arts: Using one-act plays to promote social justice. *Ubiquity: The Journal of Literature, Literacy, and the Arts*, *4*(2), 75-89.

Gul, R., Cassum, S., Ahmad, A., Khan, S., Saeed, T, Parpio, Y. (2010). Enhancement of critical thinking in curriculum design and delivery: A randomized controlled trial for educators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3219-3225. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.491.

Gustine, G. G. (2013). Designing and implementing a critical literacy-based approach in an Indonesian EFL secondary school. *International Journal of Indonesian Studies*, *1*(1), 2-21.

Hendriani, A. (2018). Pedagogic literacy critic: Search, filsafat dan perkembangannya di denial pendidikan. *Pedagogic: Journal Limmu Pendelikon*, *16*(1), 44-59.

Hermann-Wilmarth, J. M., Lannen, R., Ryan, C. L. (2017). Critical Literacy and Transgender Topics in an Upper Elementary Classroom: A Portrait of Possibility. *Journal of Language and Literacy Education*, *13*(1), 15-27.

Hetrick, C., Wilson, C. M., Reece, E., & Hanna, M. O. (2020). Organizing for Urban Education in the New Public Square: Using Social Media to Advance Critical Literacy and Activism. *The Urban Review*, *52*(1), 26-46. Doi: 10.1007/s11256-019-00511-8.

Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, *21*.1-16. Doi:10.3402/rlt.v21.21334.

Huang, S. Y. (2011). "Critical Literacy Helps Wipe Away the Dirt on Our Glasses": Towards an Understanding of Reading as Ideological Practice. *English Teaching: Practice and Critique*, *10*(1), 140-164. Retrived July 15, 2020, from http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art8.pdf.

Huh, S. (2014). Critical literacy practices of economically privileged L2 English readers: Literacy education for globalization. *English teaching*, *69*(2), 97-121.

Izadinia, M., & Abednia, A. (2010). Dynamics of an EFL Reading Course with a Critical Literacy Orientation. *Journal of Language and literacy education*, *6*(2), 51-67.

Janks, H. (2014). Critical literacy's ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *57*(5), 349-356. doi:10.1002/jaal.260.

Jiménez, M. C. G., & Gutiérrez, C. P. (2019). Engaging English as a Foreign Language Students in Critical Literacy Practices: The Case of a Teacher at a Private University. *Profile: Issues in Teachers´ Professional Development*, *21*(1), 91-105. Doi: 10.15446/profile.v21n1.71378.

Kafshgarsouteh, M. (2010). Recovering the power inside: A qualitative study of critical reading in an Iranian university. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *2*(3), 26-39.

Kaur, S., & Sidhu, G. K. (2014). Evaluating the critical literacy practices of tertiary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *123*, 44-52. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1396.

Khorshidi, S (2017) 7c model of critical literacy: a freirean approach to empowering education. *Asian Journal of Educational Research*. *5*(4). 97-110.

Kim, S. J. (2016). Possibilities and challenges of early critical literacy practices: Bilingual preschoolers' exploring multiple voices and gender roles. *Journal of Early Childhood Research*, *14*(4), 370-388. Doi:10.1177/1476718X14552878.

Ko, M. Y., & Wang, T. F. (2013). EFL learners' critical literacy practices: A case study of four college students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *22*(3), 221-229. Retrived September 10, 2020, from https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40299-012-0013-5.

Koo, Y. L. (2012). Critical literacy and diversity in higher education: A case study of a multilingual learner. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, *20*(1), 205-218.

Kurniawati, N., Sugaryamah, D., & Hasanah, A. (2020). Proposing a Model of Critical Literacy Program for Fostering Indonesian EFL Students' Critical Thinking Skills. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *14*(2), 234-247. Retrived November 21, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1266651.

Ladbrook, J., & Probert, E. (2011). Information skills and critical literacy: Where are our digikids at with online searching and are their teachers helping?. *Australasian Journal of Educational Technology*, *27*(1).105-121. Doi:10.14742/ajet.986.

Lau, S. M. C. (2020). Translanguaging as Transmediation: Embodied Critical Literacy Engagements in a French-English Bilingual Classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, *3*(1), 42-59. Doi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1252258.

Lee, G, C. J. (2020). Two plus four dimensions of critical literacy. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(1), 79-87. Doi: 10.1080/00131857.2019.1605898.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, *289*(331), 289-327.

Liu, S. (2019). Using Science Fiction Films to Advance Critical Literacies for EFL Students in China. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(3), 1-9.

Liu, Y. (2017). Critical Literacy Practices in EFL Reading Classroom--An Experimental Study towards Chinese University Students. *English Language Teaching*, *10*(5), 133-138. Retrived November 28, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1140044.

Lopez, A. E. (2011). Culturally relevant pedagogy and critical literacy in diverse English classrooms: A case study of a secondary English teacher's activism and agency. *English Teaching: Practice and Critique*, *10*(4), 75-93. Retrived March 12, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ962607.

Lucas, B. (2019) *the impact of Critical and Creative Thinking on achievement in Literacy and Numeracy: An initial review of the evidence*. Melbourne: Victorian Curriculum and

Assessment Authority.
Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking skills and creativity*, *6*(1), 1-13. Doi: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002.
McKenzie, C. A., & Jarvie, S. (2018). "The limits of resistant reading in critical literacy practices", *English Teaching: Practice & Critique*, *17*(4), 298-309. Doi: 10.1108/ETPC-01-2018-0017.
Medlock, P, C. M. (2018). Critical Literacy Pedagogy: Establishing the Factors of Critical Literacy Instruction through a Mixed Methods Approach. Education Theses and Dissertations 143. Doctoral dissertation, North Carolina State University. Retrived June 12, 2020, from https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.20/35100/etd.pdf?sequence=1.
Mehta, S. R., & Al-Mahrouqi, R. (2015). Can thinking be taught? Linking critical thinking and writing in an EFL context. *RELC Journal*, *46(1)*, 23-36. Doi:10.1177/0033688214555356.
Misiaszek, G. W. (2019). Ecopedagogy: teaching critical literacies of ‘development’, ‘sustainability’, and ‘sustainable development’. *Teaching in Higher Education*,*25*(5), 615-632. Doi: 10.1080/13562517.2019.1586668.
Molin, L., Godhe, A. L., & Lantz-Andersson, A. (2018). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms. *Cogent Education*, *5*(1), 1-17. Doi:10.1080/2331186X.2018.1516499.
Park, J. Y. (2012). A different kind of reading instruction: Using visualizing to bridge reading comprehension and critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *55*(7), 629-640. Doi: 10.1002/JAAL.00074.
Pederson, R. (2019). A Theoretical Analysis of How Critical Literacy May Support the Progressive Goals of the Korean National Curriculum. *English Teaching*, *74*(4).51-74. Retrived July 28, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1284813.
Pollard, B. (2011). *Exploring the Messiness of Critical Literacy: Disclosing the Unexpected Contradictions and Searching for Meaning*. Master's thesis, University of Windsor (Canada). Retrived March 28, 2020, from https://www.proquest.com/openview/6d1f0c28f302aafd51204b5a6872b16c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750.
Pollard, B. A. (2019). Utilizing a Critical Literacy Framework to Discuss Issues of Power and Privilege with Elementary Students. *Intersections: Critical Issues in Education*, *3*(2), 5. 91-111. Retrived June 28, 2020, from https://digitalrepository.unm.edu/intersections/vol3/iss2/5/.
Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
Shah, S. K., Tabassum, R., Mahmood, R., & Hussain, Q. (2012). Implications of critical literacy for language classroom. *Journal of Education and Practice*, *3*(5), 31-39.
So, J. K. (2016). Opening up spaces for early Critical Literacy : Korean kindergarteners exploring diversity through multicultural picture books. *The Australian Journal of Language and Literacy*, *39*(2), 176–187. https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.218961.
Soares, L. B., & Wood, K. (2010). A critical literacy perspective for teaching and learning social studies. *The Reading Teacher*, *63*(6), 486-494. Doi:10.1598/RT.63.6.5.

Stribling, S. M. (2014). Creating a Critical Literacy Milieu in a Kindergarten Classroom. *Journal of Language and Literacy Education*, *10*(1), 45-64. Retrived June 12, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1030715.

Suh, Y. M., & Huh, S. (2017). Korean university readers' growth through an integrated approach of conventional and critical literacy. *English teaching*, *72*(4), 23-51. Retrived September 12, 2020, from http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2018/01/v72_4_02.pdf.

Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N., & Priyatni, E. T. (2017). The effect of the critical literacy approach on pre-service language teachers' critical reading skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17*(71), 159-174. Retrieved July 23, 2020, from https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42485/511768.

Taşpinar, h. k., & Cubukcu, f. (2020). The Impact of Critical Literacy Instruction on Adult EFL Learners' Reading Comprehension. *Language Teaching and Educational Research*, *3*(1), 34-55. Doi: 10.35207/later.736070.

Torres, A. S., Brett, J., & Cox, J. (2015). Competency-Based Learning: Definitions, Policies, and Implementation. *Regional Educational Laboratory Northeast & Islands*. Retrieved July 28, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=ED558117.

Walsh, D, & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, *50* (2), 204-211. Doi:10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x.

Yavuz-Konokman, G. (2020). Integration of media and critical literacy into curriculum through thinking education: From teacher training perspective. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, *7*(4). 1839-1866. Retrived September 15, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1271058.